

歴史教育の教科内容編成類型に関する一考察：和光鶴川小学校6年1組の歴史学習を手がかりに

著者	太田 素子
雑誌名	和光大学現代人間学部紀要
巻	7
ページ	119-140
発行年	2014-03-05
URL	http://id.nii.ac.jp/1073/00003710/

歴史教育の教科内容編成類型に関する一考察 和光鶴川小学校6年1組の歴史学習を手がかりに

太田素子 *OHATA Motoko*

—— はじめに

第一章 —— 歴史教育の課題・方法をめぐる議論の現状と分析の視角

第二章 —— 遡りの近現代史学習 — 和光鶴川小学校の歴史教育

第三章 —— まとめと今後の課題

【Abstract】 This paper focuses on History Education. There are three types how to construct educational contents, namely a chronological approach to history, an approach to concentrate on modern and contemporary history and an approach to focus certain topics or events. The author reviewed recent trends of History Education. As a case study, the author took up practice by Mr. Yuichi Oono, targeted at sixth grade children in Wako Tsurukawa elementary school, and the author characterized Mr. Oono's practice as a type of concentrating to modern and contemporary history. The author investigated his educational method from the viewpoints of cognitive development of children and educational values. The author paid attention to his sense of the time, such as "an era of parents", "an era of grand parents" and also his narrative materials which were found and arranged by himself.

—— はじめに

戦後に新しいカリキュラムが成立した当初、社会科は自主的で民主的な国民形成をめざす学校教育の中心教科として構想された。そこでは問題解決学習による主体的な学びと科学的な社会観の形成がとくに強調された。しかし 1960 年代以降、基礎学力が重視されるなかで、歴史の系統的な理解とそのための広範な基礎知識の習得が子どもに求められるようになった。他方で、受験競争の圧力から社会科は知識の暗記教科のように見なされる傾向も生まれた。

1980 年代になると児童生徒の学習意欲の減退を背景に、それを打破しようとする実践が注目を集めた。歴史的な事象に対して生徒が主体的に史料を読み取り、自由に思索し、討論し、そのような過程を通じて自分の主体的な意見を持てるようになることを重視する実践が、中学校の歴史教育を中心として生まれたのである。例えば千葉県公立中学教師、安井俊夫の「スパルタクスの反乱」「福島・喜多方事件」などの実践報告¹⁾が挙げられる。

そこでは、歴史的な事象への生徒の感情移入を重要視すると同時に、それが同情や同感ではなく主体的な価値選択と結びついた「共感」になること、つまり現代に「生きる力」となるように学習の意義がとらえられた。同時に安井の実践は、異なる立場の意見や利害の対立する資料を用意するなどして、その時代なりの価値の争奪を生徒が追体験できる思考の自由を保証するものでもあった。また彼の実践は、歴史学者や教育学者の検討も経ており、生徒同士の討論の鍵となる教師の発問や提示する資料など教材の是非をめぐる認識を共有する上でも貢献したという²⁾。

小論は、現代の歴史教育の内容編成をめぐる議論を視野に入れながら、和光鶴川小学校6年生の歴史学習の実践例の分析を課題とする。問題解決学習や生活教育論の系譜を受け継ぐ和光学園の歴史教育の思想と実践を、歴史教育をめぐる近年の議論の位相に位置づけて理解しようとする試みである。

扱った資料は、和光鶴川小学校の2012年度6年1組（担任大野裕一教諭）の学級通信『アシビナー』（123号まで発行）、2012年度の社会科カリキュラムと6年生の年間カリキュラム、6年1組「祖父母アンケート」などである。それらはいずれも大野教諭から提供していただいた。

第一章——歴史教育の課題・方法をめぐる議論の現状と分析の視角

分析の視角を深めるために、直近の歴史教育論をいくつか検討しておきたい。

「生きる力」の形成を学習指導要領が目的として掲げ、「持続可能な社会」の維持継承が強調される中で、多くの議論が、子どもの主体的な学びを強調しており、歴史像を子どもが自ら選びとることを前提としている。しかしさらに授業研究、教材論、領野とシークエンスを問題にする議論などに一步分け入ってみると、歴史教育が共通に土台としている原則は必ずしも自明なものとはなっていない。寧ろその多様な議論の展開に驚く。

『歴史評論』749号（2012年9月）は、「いま、歴史教育は何をめざすのか」という特集を組んだ³⁾。高等学校「世界史」の未履修問題と、それへの対応として日本学術会議が提言した歴史教育の改革案を検討することがこの特集の課題であった。

興味深い論点がいくつも提起されている。まず注目される事は、学術会議が「歴史基礎」という日本と世界の歴史を統合した新設科目を提案しており、しかしながら70時間という授業時間でどのように教育内容を精選するかということになると学術会議の中でも意見の違いが生まれ、三論併記の改革案を提起していることだ。

第1の主張は、系統的な歴史知識の教授を重視する立場である。歴史教育は、古代から現代までの時系列的な教育が必要と考える。その際、重要な事項を選択して、それらを主題学習によって深める事が必要だとして、教科の系統と子ども主体の認識形成を統一しようとする。

第2の主張は、近現代史集中型である。近現代史は社会科の目的である市民社会の担い

手の形成という観点から重視され、また子どもの生活経験に根ざした学習と教材を近現代史が提供し得るという経験カリキュラムの観点からも重視される。

第3は、適当な切り口を設定して、そのテーマに即して地域間、事象間の相互関連を認識させるという主題編成型の教育内容である。社会史の成果やグローバル化の流れを受けて、この種の歴史教育論は増える傾向にある。

これら三案は、知識暗記型の歴史教育を脱皮し、歴史の事象と向き合うことで社会や歴史に対する思考力を育てることを共通の目標にしているといつてよい。そしてこの三類型が高等学校のみならず中学校や小学校6年生の歴史教育を考える上でも、分析の視点として有効ではないかと考えている⁴⁾。本論では、一つの実践を丁寧に参照する中で、この類型論の意義を具体的な実践を通じて考究してみたい。

本稿で対象にする和光鶴川小学校の実践は第2の型に分類されるが、その検討の前に、第3の立場に近いと筆者が考えている最近の教材開発の事例を検討してみよう。

児玉康弘は、1970年3月から74年にかけての狂乱物価やトイレットペーパー・パニックを、1918年の米騒動と2011年の東日本大震災での食料飲料水の買い占めという社会現象と比較して考える指導計画を作成した⁵⁾。新潟大学附属新潟中学校で実験授業をおこない生徒たちの認識や考え方の変容を感想文に基づいて分析して教材開発を試みている。このような社会不安に際して人々が鈴木商店、田中角栄、民主党政権と東電といったそれぞれの特定の対象を攻撃したことに対する「個別的記述的知識を基層の知識として」教育内容とするという。

実際の授業では時間の大半を米騒動と鈴木商店の焼き討ち事件にあて、クイズや話し合いをもとにその事件の理解を深めようとしている。児玉はクラスの感想文全体を資料として掲載している。生徒の感想文の中には「歴史を大きく動かすのは人間の心理なんだということを感じた」あるいは「群集心理という観点から歴史を学習していこうと思った」「みんなでこの不安を共有し一部を批判することで大衆の中でまとまりを持てるからマスコミ等を中心に内閣批判が進んでいますが、これをもう一度見直すべきだと思います」と書く者や、「社会不安になると、自己防衛に走って余計に社会不安が進むというのは学校の中でもよくあることだと思った」といじめ問題とのつながりに言及している者もいる。授業は白石悠二編『金子直吉伝』や井上靖ほか『米騒動の研究』『大正デモクラシーと米騒動』などの参考文献をふまえている。生徒たちは米騒動に思いを致し、身近なトイレットペーパー事件や大震災のときの買い占めと比較することで庶民の生活感覚の問題をつかんでいる。中学生に興味関心を喚起する点でも成功しているといえよう。

しかしこれが市民性育成という観点からは、どうであろうか。米騒動の本質的な問題は、民衆の不安行動なのだろうか。民衆の不安行動を生活水準や流通の諸課題との関係で説明しないと、歴史学ではなく、歴史的な事象を扱う心理分析になってしまうのではないか。

もう一つの事例を検討しておこう。福井憲彦・田尻信壹編著『世界史授業デザイン——思考力・判断力・表現力の育て方』⁶⁾である。この著作では「地球社会の到来」の中で各

地域の文化や民族など多様な要素が地球規模で一体化し連動していく世界史像が追究されている。また従来の国民国家史観を超えた多様なアプローチを提案し、歴史学・地理学などの各分野の最前線の研究成果を世界史教育に反映させる意図で編集されている。

この著作の中で例えば、岸本美緒の「銀と世界史」では16世紀の「世界の一体化」に果たした銀の役割を「諸大陸間の経済関係」と「地域経済」という2つの異なる次元から取り上げ、銀流通が両者を有機的に結合させていくメカニズムを解き明かしている。その指摘そのものは新鮮で興味深い。しかし、その成果を高校生が学ぶとすれば、まずグローバルな経済の進展が地域社会の生活にどう影響したのか、多くの日本人が従事していた銀の採掘、流通に何をもたらしたのか、彼らの対応はどのようなものだったのかを明らかにしないと「敗北史観」(宮原武彦)⁷⁾に陥りそうだ。国民国家を強化する歴史教育ではなく、市民育成のための歴史教育をという重要な指摘もなされている⁸⁾。しかし「地球社会の到来」や「世界の一体化」という視点は、個人や地域社会が世界とどう向きあうのか、向き合えるのかという点に意識的でないと、庶民を客体化し無力感を増幅させる歴史像にもなってしまう。

さらに、同書に具体的な授業例として紹介されている例を検討してみよう。「ザビエル」の授業はザビエルの布教活動を教会の意図のみならず、スペインやポルトガルの世界制覇政策との関わりで検討するために、ザビエルの日誌などの資料を読み込む。またイエズス会の布教を受容する九州の信徒の内面にも光を当てる。だがその文面だけでは、仏教の阿弥陀と混淆して受け取る民衆の生活意識を愚民思想に陥らずに生徒が理解することは難しい。グローバルな活動を展開する勢力に地域住民が直面するとき、その影響がどのように地域社会に及ぶのか、丁寧な実証研究の積み重ねの上にはじめて教材化が可能なのではないか。

主題編成型の歴史教育は、個別のエピソードのリアリティを重視する点に特徴があり、体系的総合的な歴史認識との関係をいつも断念しているわけではない。不可知論的な相対主義の立場と、歴史の発展法則を絶対的に重視する立場との対立は、教育内容を考える上でも基本的な立場の違いとなっている。しかし筆者自身は、具体的な教材の選択のレベルで切磋琢磨しあうべきで、教育内容の大綱がこの立場の違いも包摂して作成される可能性を否定するものではないと考えている。

もう一つの大きな立場の違いともいえるべきものは、子どもの主体的な認識が成立する際の、子どもと教師の教育内容・方法に関するイニシアティブのありようについてである。問題の発見と指定そのものの段階から学習者である子どもの参加を是とするのか、それとも教育内容を教師が提示する、つまり大人のリーダーシップで、子どもが課題を発見するように仕向けるのかどうかということだ。

この面では、歴史教育者たちは30年来の長い模索のあゆみを続けてきた。宮原武夫は著書『歴史の認識と授業』⁹⁾のあとがきで次のような印象的な言葉を記している。彼は定時制高校の歴史の教員になって最初の8年間は、「科学的な歴史学の成果をわかり易く講義す

る」「一方的な知識の伝達」で過ぎたという。1967年に歴史教育者協議会会員となっから7年間は、「生徒の歴史の考え方との食い違い」に気づき、「教師の立場で、授業の内容を変えることによって克服しようと試み」たという。しかし教師が与える知識で、生徒の生活体験に裏づけられた歴史の見方、考え方、歴史意識（中略）を変えることはむづかしいと感じさせられた」。1974年から80年代に入るまでの8年間は、「自分なりに歴史を考えていく楽しさを、生徒自身にも体験させることが歴史教育のあるべき姿だと段々に気づいていく過程」だったという。

このように授業研究の足跡の中では、子どもの認識が教材を編成する鍵と理解されている。しかし近代日本における歴史教科書の内容分析では、生徒の認識と切り結んだ教材研究・教材論という視点が希薄な傾向がなお一般的である¹⁰⁾。

最後に、歴史教育の教育内容編成を学校段階によって、あるいは子どもの発達段階によって、どのように変化させていくべきなのか、という点に関わる問題提起を見ておきたい。歴史学習は日本の現行「学習指導要領」では小学校6年生で通年取り組まれ、中等教育段階で世界史と日本史に分かれる。しかし、アメリカの州毎にとりくまれているカリキュラム開発に示唆を受けて、社会科教育の段階性の主張が生まれている¹¹⁾。

山田秀和は従来の日本の歴史教育が、小中高を通じていかに濃密な歴史像を形成させるかという観点から、基本的な事象は小学校から、より詳細な事実は高校でという具合に教材の配置が議論されてきたという。そのために古代から現在までの事象や時代を小中高とそれぞれ繰り返して学ぶという編成原理が長く疑問ももたれずにきた。しかし、小中高の歴史教育の位置づけと機能を改めて問い直す必要があると主張する。例えば、オハイオ州の社会科（2002年）は、全学年を貫く7つのスコープ（歴史、社会の人々、地理、経済、政治、市民の権利と責任、社会科技能と方法）をもっているが、シークエンスと組み合わせられてカリキュラムを構成している。シークエンスの方は、幼稚園から第6学年で「地理的に学習活動を拡大」、第7から第10学年は「歴史的に学習対象を拡大」し、4年かけて世界史と自国史を学ぶようになっている。さらに第11、12学年では「市民としての資質の育成」に力を注ぐという。ただし、小中高の全学年を通じて構造化されている例はアメリカでも多くなく、ニューヨーク州の社会科の歴史教育の場合には小中高の繰り返しが見られるという。日本における実践の積み重ねの到達点をふまえて、学校段階に即した構造化を検討してみることが必要であろう¹²⁾。

小学校社会科における歴史分野は、学習指導要領によるとまず3、4、5年の地域学習や産業社会の学習の中で少し扱われ、6年生通年で本格的にとりくむことになっている。3、4、5年の社会科については1970年代の終わりに子どもの主体的な探求を通して地域の歴史に視野を広げる実践が生まれていた。

例えば、若狭蔵之介著『生活のある学校』（1977年）¹³⁾は、練馬区大泉学園町の小学校3年生が「調べる社会科——私たちの大泉学園町」という郷土学習に1年間とりくんだ実践報告である。子どもたちは最初は教師に主導されながら、次第にグループで調査に歩き回り、

兼業農家の苦楽など都市近郊農家の問題にいきつく。年度の終わり近くに実践された共同学習「学園町の今と昔」は地域の歴史研究である。例えば「桜並木の今と昔」をテーマにしたグループは、大正時代にはまだ郊外の農村だった大泉学園の人々が、都会の住民に対して一坪農園を貸すことで地域の発展を図ったことを、聞き取りと図書館の文献で発見していく。一坪農園のアイディアがその時代に生まれたことや、都会の人々を迎えるために馬車を走らせて桜並木を整備した歴史に行きつく。子どもたちは自ら歩いて町の人たちに聞き、生活の中に痕跡を残している今に生きる歴史を発見する。

また、鈴木正気の『川口港から外港へ』(1977年)¹⁴⁾は、「うおをとる」(2年)「いさばや」(3年)「最上川と久慈の下水」(4年)「川口港から外港へ」(5年)という各学年の実践を含み、「ゆでだこ」や「みりん干し」を加工する地域産業の課題を、小学生が「おばちゃん」たちの生活と向き合いながら理解していく。

6年生の歴史学習の比較的最近の実践例として横山尤子「子どもが学習の主体となるために『江戸時代の箱』を作る」¹⁵⁾を見ておこう。横山の歴史学習はいつも調べ学習中心である。鎌倉から戦国時代は「人々は何を争ってきたのか」をテーマに、様々な「争い」を探し、その原因や成り行き、結果を調べて発表する。発表は劇や紙芝居、図表や地図など手段は多様だ。そして江戸時代について、基本となる骨組みを「全体でさっと」学んだのち、子どもたちはそれぞれのテーマを決めて、越後屋(商人)、農具、義民、浮世絵などの調べ学習に入る。「全体でさっと」学んだ「骨組み」とは、幕府と藩、参勤交代と武家諸法度、身分制度、年貢などである。この実践の特徴は、「300年間の事柄を自分のテーマを追うことを通じて理解していくことをめざす」調べ学習にあり、資料の丸写しではない、イメージでとらえ直す努力ができる学びを追求した点にある。その際横山は、田中仁一郎の「歴史工作」¹⁶⁾にヒントを得て「立体」の面白さに触発され「江戸時代の事柄が入った箱」作りを提案した。箱は、中にためた資料や作品を自由な順序で閲覧することが容易で、開ける時のワクワク感がいいと横山はいう。調べ方は、見学調査、文献調査、造形コース、聞き取りコースなどから子どもが選ぶ。この実践は、歴史教育の三類型に位置づけてみると、第一の時系列の展開で、子ども自身が主題学習の主題を選択する事例と考えることができる。時系列にそった歴史学習に小学生が主体的に取り組めるように、方法的な工夫が出色で、小学校高学年でも造形活動が子どもの認識を支えることを考えさせてくれる例だ。

先にオハイオ州の社会科カリキュラムが、幼稚園から第6学年までは地理的な範囲の拡大(空間的拡大)、第7学年から10学年までは歴史的展開(時間的拡大)を追求する構成になっている点にふれた。日本の学習指導要領は、第6学年までが「社会科」でありその中で歴史分野を扱う。子どもが生活する地域から日本社会全体への視野の広がりをうけて、時間的にも視野を拡大させていく第6学年というのは転換点であるように思われる。

以上のような歴史教育をめぐる課題の中で、次章では和光鶴川小学校6年生の実践を検討してみたい。

第二章 ― 廻りの近現代史学習 ― 和光鶴川小学校の歴史教育

本章では和光鶴川小学校の歴史教育カリキュラムと、具体的な半年間の歴史学習の実践を学級通信やアンケートなどの文書資料から検討する。

(1) 学級通信からうかがわれる学級の日常

資料は、和光鶴川小学校での2012年度社会科カリキュラム、6年生の年間カリキュラム、6年1組大野学級の学級通信『アシビナー』、および「祖父母アンケート」である。引用にあたって生徒や祖父母の固有名詞はできるだけ削除し、必要な場合はすべて仮名をもちいた。担任教師は学級通信紙上で一人ひとりの名前を頻繁に挙げてその意見や活動を認め、子ども同士の尊敬と理解が深まることを重視している。そのため固有名詞を全く消去してしまえば通信のニュアンスが失われかねないので、仮名という方法をとった。

学級通信『アシビナー』には、その日の学習や行事の簡潔な紹介、学習ノートの縮尺コピー、授業の感想用紙（大切な学習に際しては全員の感想が縮小して紹介されている）、諸連絡その他が掲載されている。『アシビナー』は琉球の言葉で遊び場、広場の意味で、総合学習『沖縄』のテーマにつながっている。

この学級通信は年間で123号まで発行された。長期の休暇や週末を除きほぼ毎日発行されているといっても過言ではない。10月には沖縄学習旅行が計画されて学級通信の内容もそのテーマが中心となり、社会科に関する記事は少なくなる。沖縄旅行は和光鶴川小学校の恒例の行事であり、年間を通して総合学習として取り組まれている。沖縄学習は歴史学習とも密接な関係をもっており、それ独自で考察することが必要なのだが、本稿の課題を大きく外れてしまうので、学級通信の中の沖縄学習旅行の記事は対象としなかった。

新学期に教師が心を配るのは学級作りであり、学級通信にもその配慮がうかがわれる。教師は、行事の準備を通して子どもたちの中に分担や段取りを決めて先を見通して準備する力を育てていこうと意識的に助けている。子どもたちはクラスの協力関係を向上させようとして自主的に生活する。5月末の運動会は、全学年共通に1組と2組の対決が企画されており、そのゲームに勝つための準備が入念におこなわれる。クラス内の協力や6年生として下級生を引っ張ろうという学年間の協力関係が意識的に最大限ひきだされる。子どもたちは学級の目標を決め、勝つために全力を出し切って奮闘する中で、いつの間にかクラスの親睦感を深め、互いの力量をよく知り合い、厳しさと寛大さを持って協力することができるようになる。そして、運動会で得た高揚感と、クラスの取り組みの反省事項は、次の夏合宿の準備に向けて生かされる。

このような取り組みの間に、共同作業と共同飲食を通じた懇親とがしばしば組まれている。このクラスの子どもたちは食べるのが大好きだ。子どもたちの健康な食欲に依拠して、沖縄の食べ物を作ってみる集いや、合宿に向けた牛丼のコンクールなどが取り組まれ

る。こうした楽しいイベントを時々挟み込むことで、子どもたちはその時々運動会に意欲を燃やしたり、合宿キャンプや登山に期待を向けたりして、目的意識を持ちながら生活を繰り広げる。そして準備活動を分担したり工夫したりする相談を積み重ねて、友人を知り、親しみと信頼関係を深めていく。

大野学級の、そしておそらく和光学園の小学校に共通する生活作り、クラス作りの文化や技術がここに現れている。放っておいたら一人一人がバラバラになりかねない子どもたちの中に、春のうちから濃い信頼関係を形成し、それが学校生活全体に浸透して、子どもたちの発達を促進するように工夫されているのだ。

(2) 6年社会科のカリキュラムと歴史学習

それでは、そのようなクラス作りの基盤の上に立って、社会科の学習にはどのような特徴が見られるのだろうか。

教科学習についての記事は普通の学級通信にはあまり多くはない。算数と国語に関しては、教師が自主的に編成した教材プリントや練習問題のプリントが配布され、ときに家庭学習の宿題になっていることが連絡事項からわかる。また、原稿用紙型のマス目の入った自由帳が配られていて、子どもたちは随時書きたいと思ったことを書き、教師に提出する。

学校全体が共有している「社会科カリキュラム」(資料1)と2012年度6年生の年間カリキュラム(資料2)を参照されたい。年度を限定して、毎年少しずつその学年の様子に合わせて、また教師の意図にそって、年間予定を変化させているのであろう。

3年生は地域探検に取り組んでいる。公共施設や梨畑、お店、神社などに子どもたちが出会うよう計画されている。4年生は地図と地域社会についての学習が中心である。ゴミはどこから来るのか、リサイクルセンターの仕事はどのようなになっているか、飲み水や下水の処理、浄水場やクリーンセンターの見学も含まれている。また、町田市と近い横浜市とのつながりや、横浜市の特徴や歴史についても触れる。

5年生では産業が問題になる。農業と農家の仕事、日本の農業の現状、ものづくり産業、コンビニを始めとした商業が取り上げられる。

6年生になると、1年間を通じて歴史学習となる。まず日本の歴史の流れを6時間で大まかにつかむ。ついで5月に入る頃から16時間をかけて戦後の日本歴史を扱う。それはお父さんお母さんの生きた時代、おじいちゃんおばあちゃんの生きた時代という時代感覚でインタビューや親祖父母へのアンケートをもとに学習が進められる。高度経済成長と公害、ベトナム戦争やイラク戦争、東西冷戦、そして自然災害の経験といったトピックが取り上げられる。2学期は「戦争と平和」が学習のテーマになる。それは「おじいちゃんおばあちゃんの子どもの頃の話」として扱われる。学童疎開や太平洋戦争、教育勅語や軍隊、空襲、広島・長崎といったトピックが学習テーマに予定されている。3学期、1月に入ると地域のフィールドワークで歴史的な場所や遺跡を調べて、まとめを発表する。

以上が、3年生以上の社会科の大まかなカリキュラムの内容である。一見して分かるよ

うに子どもたちの身近な社会、人間関係、産業から大きな日本全体の産業と政治への広がりを、そして祖父母の生きた時代としての戦後から戦前の歴史と遡ることが計画されている。子どもの立ち位置から、空間的にさらには時間的に、社会科のトピックが広がっている。

(3) 教科書から歴史新聞へ——6年歴史学習のはじまり

4月の3週間6時間にわたって、大野学級ではまず社会科の教科書を読んだ。その中から子どもたちが興味を持ったテーマを各自選んで、新聞にまとめ、クラスに報告している。泰人は「戦国の戦い」新聞を作り、武将にまつわるクイズを7つ作った。孝介は古墳と渡来人のことを調べた。大山古墳を作るには延べ680万7,000人が15年8ヶ月を要したことに触れ、豪族の権力の大きさと工事の困難さを推察している。美吉は沖縄戦について調べ、さつきはひめゆり学徒隊の手記を紹介している。

竪穴住居の実態や縄文文化と弥生文化の違いに関心が多く寄せられているのは、授業のはじめのほうで三内丸山遺跡の調査について皆で勉強した続きなのであろう。美咲は縄文時代と弥生時代の暮らしを比較し、徹平は縄文の暮らしを道具に焦点化して紹介している。

『アシビナー』No.19(5月9日水曜日発行)に紹介された早紀の生活ノートには、「歴史は知れば知るほどたのしいことがわかりました」と記されている。その日の歴史の授業では、「縄文 vs 弥生」のクイズが出され、子どもたちは遺跡に残された持ち物や服装から食事や生活の「違い探し」を楽しんでいた。さらに食事などから古代人の平均寿命の推理に挑戦し、友だちの予想の根拠に感心したりしている。「この時代のアメ리카はどうなっていたんだろう」など、新しい疑問も生まれていた。

子どもたちが取り上げたテーマは全時代にわたっている。アイヌや沖縄が取り上げられ

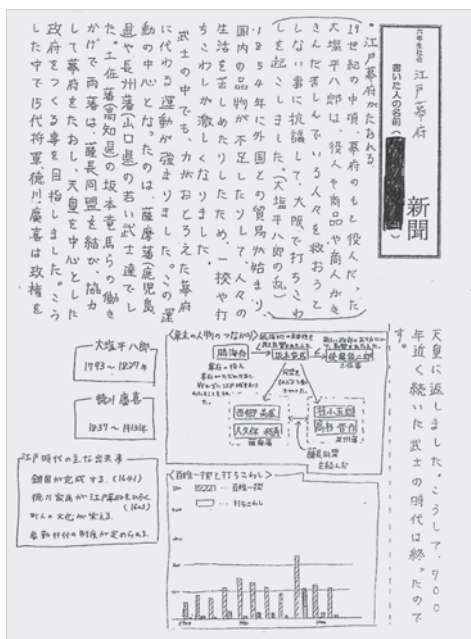
表1 6年生が選んだ新聞作りのテーマ

		政治経済	社会生活	文化	事例数
古代	縄文弥生 古墳時代 大和 奈良、平安	聖徳太子 平安京	縄文と弥生、暮らしの比較 邪馬台国、卑弥呼	道具、住居、食の変化 古墳、渡来人 大仏建立 藤原道長と貴族文化 (和歌、囲碁…)	15人
中世	鎌倉、室町 戦国	源平の戦い 武将クイズ等		室町文化(舞、書院造り) 金閣寺銀閣寺 鉄砲	11人
近世		幕府の成立 武家諸法度 徳川家康 幕末維新史	アイヌの戦い	近松門左衛門 町人文化	4人
近現代		東京大空襲	沖縄戦、ひめゆり学徒	人物像：西郷、龍馬 クラーク博士、野口英世 夏目漱石	5人
その他	通史/時代区分 (年表づくり)				2人

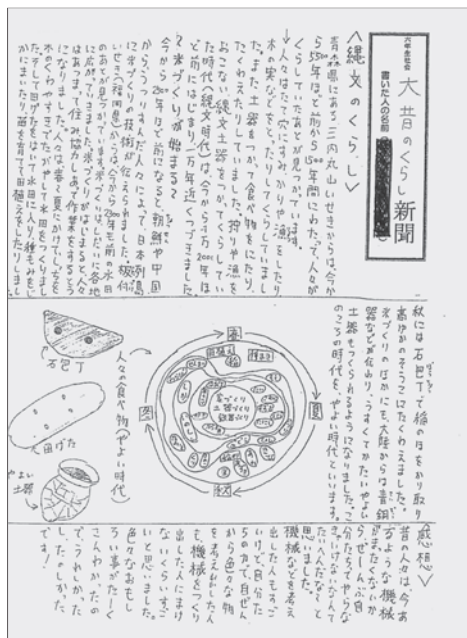
資料3-1

[illegible]

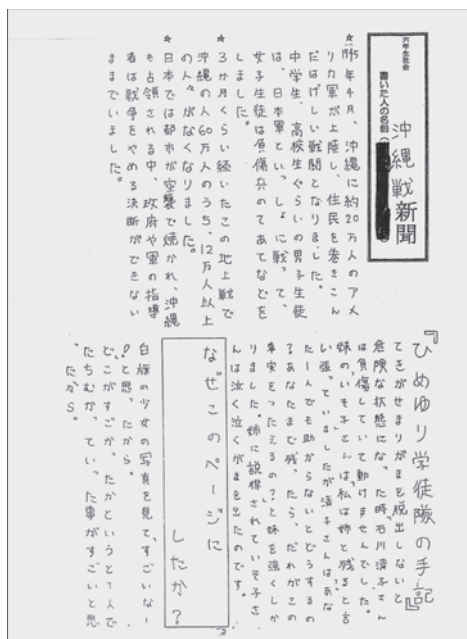
資料3-3



資料3-2



資料3-4



わずか3週間6回の授業で、一人ひとりの子どもが歴史に関心をもち、能動的に新聞づくりに取り組んで、自分の理解した知識と感想、子どもなりの思索を表現し、クラスの仲間の中で交流するという学習方法は、これまでも自主的な調べ学習を積み重ねてきたからできる教育方法なのであろう。子どもたちは友だちの情報発信には敏感である。子どもたちの取り上げた時代が全体にわたっている事で、日本史の全体的な流れのイメージが短期間で形成されたと考えられる。ただ、これだけ知的好奇心を膨らませたあとで、次の単元は「戦後の日本」になる。そこに飛躍があるのかないか、子どもたちの思いを学級通信から読み取るのは難しい。

(4) 単元「戦後の日本」—— 遡る戦後史

単元「戦後の日本」は、①自分たちの生きてきた時代約10年間と②お父さんお母さんの生きてきた時代をそれぞれ4時間で、また③おじいちゃんおばあちゃんの生きてきた時代に7時間、合計15時間をこれに当てる計画となっている。①では東日本大震災、アメリカの同時多発テロ、イラク戦争が、②では阪神淡路大震災、地下鉄サリン事件とオウム真理教、バブル、③では高度経済成長とオリンピック、新幹線、生活の変化、そして公害、朝鮮戦争とベトナム戦争などがふれるべきトピックとして計画にあげられている（資料4参照）。

資料4 単元名「戦後の日本」 6年1学期

単元名「戦後の日本」 6年 1学期

1. 単元・教材について

歴史の学習は「私たちの生きてきた時代」(約10年)を振り返ることから始めている。多くの小学校では教科書通り大昔の時代から現代までを古い順に歴史を学習している。しかし和光では、子どもに近い時代から順に古い時代へとさかのぼって歴史を学習する。それは、今や未来につながる学びをすることにこそ歴史を学ぶ意味があると考えるからである。

「私たちが生きてきた時代」を振り返ることで、約10年で、どんな出来事があったのか、子どもたちは改めて知ることができる。「自分が〇才の時にそんなことがあったのか」と自分でひきつけた学びができる。と考える。

その後、「お父さんお母さんの生きてきた時代」「おじいちゃんおばあちゃんの生きてきた時代」と学習は続く。あらかじめ父母・祖父母向けにアンケートをお願いし、そのアンケートを貴重な資料としながら学習を進める。歴史上のできごとの中に自分につながる人がいたということが学が中で見えてくる。子どもたちにとって歴史上の出来事に自分や友達、父母・祖父母が関わっていることで、より身近な問題として歴史を学ぶことができると考える。

もちろんアンケートでは出てこないが学習上おさえておきたい出来事は、教師の側から意図的に授業に取り上げていく。内容は、その都度検討されるべきではあるが、その時代を象徴するような出来事を中心に毎年カリキュラム表で確認していくことが大事だ。

2. 単元・教材のねらい

- ・自分たちの生きてきた約10年間に、どんなことが起きたのかわかる。(例 アメリカ同時多発テロ、イラク戦争、3・11東日本大震災など)
- ・父母の生きてきた時代に、どんなことが起きたのかわかる。(例 阪神淡路大震災、地下鉄サリン事件など)
- ・祖父母の生きてきた時代に、どんなことが起きたのかわかる。(例 高度経済成長、公害、ベトナム戦争、朝鮮戦争、日米安保条約など)
- ・戦後の日本の歴史、歩みをつかむ。

3. 評価項目

評価項目	評価
1950年代以降に起きた事柄について資料をもとにしながら事実をつかみ、自分の考えをまとめることができた。	A B
まとめのテスト	点

4. 指導計画の概要(時間数・全体計画)

16時間扱い

① 私たちの生きてきた時代 4h

- ・アンケート
- ・3・11東日本大震災

- ・アメリカ同時多発テロ、イラク戦争

② お父さん・お母さんの生きてきた時代 4h

- ・阪神淡路大震災
- ・地下鉄サリン事件、オウム真理教
- ・バブル

③ おじいちゃんおばあちゃんの生きてきた時代 7h

- ・高度経済成長
- ・オリンピック、新幹線
- ・生活の変化 三様の神話
- ・四大公害 水俣病
- ・朝鮮戦争
- ・ベトナム戦争

④ まとめテスト 1h

5. 指導展開計画

順序	学習の内容	使う教材	時数
① 私たちの生きてきた時代	・アンケート、アンケート結果から ・3・11東日本大震災 ・アメリカ同時多発テロ、イラク戦争	アンケート	4
② お父さん・お母さんの生きてきた時代	・阪神淡路大震災 ・地下鉄サリン事件、オウム真理教 ・バブル	アンケート	4
③ おじいちゃんおばあちゃんの生きてきた時代	・高度経済成長 ・オリンピック、新幹線 ・生活の変化 三様の神話 ・四大公害 水俣病 ・朝鮮戦争 ・ベトナム戦争	アンケート	7
④ まとめテスト			1

6. 単元を扱う際の留意点(ひと・もの・見学など)

- ・子どもに恋いてもアンケート用紙は、学級通信などで指針結果を返した方がよい。
- ・父母、祖父母へのアンケートは、5月連休前に子どもに提起すると祖父母など直接話を開ける条件が広がる。
- ・なるべくその時代その出来事に関わった人の話を聞く機会が持てるとよい。(阪神淡路大震災は青野先生に話を聞くことができた)

また、学習の目標と評価の基準は、「1950年代以降に起きた事柄について、資料をもとにしながら事実をつかみ、自分の考えをまとめることができた」かどうかというところに置かれている。時間軸は政治史や経済史で時期区分されるというより、世代毎の生活年代で区分され、おおよそ①は2000年代以降、②は1980年代後半から90年代、③は1950年代から70年代あるいは80年代前半まであたりをさしていると考えられる。

この時期区分と学習のねらいにみられる小学校歴史教育の考え方は、第1に事件史中心に歴史の流れをつかむこと、第2に調べる力と、第3に自主的な思考力の獲得を重視していることに特色があるといえよう。

(4) — 1 公害学習の記録

公害学習は特に重要な主題として取り上げられており、四大公害病を学習した子どもたちの感想が『アシビナー』No.59 (6月18日水曜日) に詳しく述べられている。教諭はまずユージン・スミスの写真集から上村智子さんとその母の映像を子どもたちに見せて、気がついたことを出し合うよう促した。

子どもたちは率直に「やせている」「おなかがへこんでいる」「親が悲しんでいる」「死んでいるのかと思った。ぐったりしているから」「手がまがっている」などと写真の印象を語る。その上で教師は、この智子さんが胎児性水俣病であることを知らせ、水俣病の説明をおこなった。次に、智子さんの母親が智子さんのことを「宝子」と呼んでいた理由を考えように子どもたちに提案している。

子どもたちは、日常の親子関係をもとに様々な推測をした。「智子さんのおかげで、世界中に水俣病が知れ渡ったから」という沙由美の推測は、公害批判の社会的な視野から生まれている。「おなかの中で影響を受けたのに生まれてきたから」という章子の推測は、障碍があっても子どもが生まれてきてくれたことを母親はきっと喜んでいるという肯定的な生活観を映し出す。「病気があったから子どもの大事さを感じることが出来たから」という毅の感想は、母親の苦労を推察したうえで、困難をかかえた親子の関係の深まりまで推測しようとしている。さらに「水俣病があってもちゃんと生きてくれるから」という薫の感想は、障碍があってもわが子と暮らせることは幸せ、生きようとする命のすばらしさが母親を励ましているだろうという共生の思想を直感的に理解している。

実際に母親が智子さんを「宝子」と呼んだ直接の理由は、母親が汚染された魚を食べて体内に吸収された水銀は、すべて第1子の智子さんがその体内に取り込み、結果的に智子さんは母親も第2、3子をも水俣病から守ったことを指していた。

推測に基づいて意見を交換したあと、教師からこの説明を聞いた子どもたちは非常に驚いた。魚を食べて体内に蓄積した水銀がすべて胎児に吸収されて母体から出てしまうという事実には衝撃を受けたようだ。学級通信には全員の感想が掲載されている。それらをみると、まず宝子と呼ぶ理由を知って「お母さんが智子さんを宝子と呼ぶ意味は、考えていたことと全くちがくて……」「驚いた」「とてもびっくりしました」「頭に残りました」といっ

た率直な感想が多く、そのことをめぐって子どもなりに精一杯考えていることが伝わってくる。

「お母さんが宝子と言ったのはひどいと思う」と書いた良雄の場合は、水銀の毒を一身に引き受けてしまった智子さんの立場に同情した感想であろう。しかし、同じような回路で考えた結菜は「智子さんは自分が水銀をせおい生まれ、母と妹や弟たちを死から遠ざけたことをどう思っているのかな、と思いました」と、本人がわかっていたかどうかを知りたがっている。さらに、「お母さんはかわってやりたいとおもわなかったのかな？」という美穂の感想も、宝子と呼んだ母親の内面を知りたいという気持ちがよく出ている。

このように、まず智子さんの立場に同一視する子どもは多いが、母親の気持ちが推察できる子どもたちも少なくない。「家族もかわいそうだ」と書いている弥生や京介、弥生は「お母さんは悪くないのに、お母さんは自分が悪いと思っています」と書く。「仮に僕が母親で、水俣病の子どもを産んでしまったらとても深刻な気分になります。『私が魚さえ食べなければ』って、何度も思って後悔すると思います。上村智子さんの母は、つらい思いをしたんだなと思いました」と大輔は書いている。

さらに、智子さんと家族の苦しみへの理解は社会的な視野へと広がっている。「21 歳まですごく苦しみながら生きてきた、……他の人にももう二度と病気が広がらなければいいと思います（康正）」、「二度とこのようなことがないようにと、智子さんが言っているような気がします（あやの）」、お母さんは自分を責めただろうと考えた雪乃も「工場の人たちが水銀を流したせいで、いろいろな人たちが悲しい思いをしなきゃいけないなんて、とっても悲しいです」と書く。

「お母さんは一つの意味で宝子と言っているけど、智子さんは色んな意味で宝子なんだと思います」「公害の被害が現に見えるところに出たため、企業が注意できるようになったからです（ゆうた）」という感想にみられるように、子どもたちは一つの家族の事例を通して、公害問題を被害者に共感しつつ理解した。

もちろん、社会問題として論じている子どももいる。例えば、「水銀自体作らなければよいじゃん。水銀を川に流すなんてとってもひどいと思う。……この人たちは、なぜまたんだのう？」と書く光。「その魚を食べなければいいのではないか」と疑問を書いた結は、「そんな工場なんていない」とも書く。こうした疑問は、生産活動や流通について改めて後の教育段階で解決していくべき問題で、こうした疑問が生まれたこと自体を成果とみるべきなのであろう。何人かの子どもたちは、水銀は体に蓄積するので未だに苦しむ人々がいるのに、認定が打ち切られるという現在の問題にも疑問を呈している。この疑問も、疑問としてのこしていく事で良いと教師は考えているようだ。

(4) — 2 阪神・淡路大震災の特別授業

阪神・淡路大震災を小学校 4 年生として経験した A 教諭が自分の体験を 6 年生に語る授業が、7 月 24 日におこなわれた。子どもたちは「やっぱり経験した人だけしかわからない

ことがある」「A先生の声が震えていて聞いているだけで怖くなった」などの感想を学習ノートに記した。高速道路がねじれて倒れている映像に強い衝撃を受けたことは多くの生徒が感想にあげているが、「1年間リュックサックをベッドの横に置いて寝た」「近所の人たちが皆助け合っている様子」に感動した、「1番困ったことがトイレだった」こと、「何日かソーセージとご飯の生活」だったといったようにそれぞれ細部によく注目して困難を理解していた。子どもたちの感想からは、教諭が小学4年生の時の話であったことによってとくに感情移入が強化されたようで、実家の半倒壊を我が身に置き換えて困難を実感している。公害学習の場合と同様、事件に遭遇した人に感情移入しながら共感的に事件の持つ意味を感じ、考えられることを、歴史学習として重視していることがうかがえる。

(5) 祖父母の戦争体験と平和学習 —— 教材としてのアンケート回答

(5) — 1 単元「戦争と平和」学習の概要

2学期にはいと社会科では「戦争と平和」の単元にとりくむ。主に1890年～1950年の近代史を、「戦争と平和」に焦点を置いて学ぶことになる。10月の末には修学旅行に代わる沖縄への学習旅行が予定されており、この近代史の学習が総合学習「沖縄」とも密接な関連を持って計画されている。

この単元でも祖父母アンケートから特に戦時下の記憶に関わる部分を取り上げ、紹介しながら学習を進める。1学期に祖父母アンケートを利用した戦後史の学習をしていたこともあり、何人かの子どもは夏休みの自由研究で、祖父母から戦争についての体験を聞いて報告していた。

例えば、『アシビナー』No.69(9月6日木曜日)には、しゅうか、はるとの自由研究〈戦争体験の聞き取り〉の報告が記されている。しゅうかは『ガラスの兎』と祖父の戦争体験の比較を報告したという。はるとは、祖母からの聞き取りを報告した。また熱心な保護者は、夏休みに子どもと太平洋戦争の遺跡や遺品を見学に行った。なつみは松代大本営跡を見学に行き、朝鮮人の強制労働に強い衝撃を受けている。いぶきは、新宿の平和記念展示資料館に行ったという(No.70、9月7日金曜日)。

こうした夏休みの自由研究を受けながら、教師は「そんな戦争がどのようにして起きたのか」と2学期の歴史学習の課題を提案する。そしてはじめに現行憲法と大日本帝国憲法との比較から学習が始まった。通信に掲載されている感想からは、難しかったけれども「二つの憲法の違いがよくわかった」「女性にひどいなーと思った」「大日本帝国憲法では主権が天皇にあってびっくりしました」(No.78、9月24日月曜日)など、子どもたちが少し難しい課題への挑戦に意欲を燃やし要点を理解している様子が書かれている。

また、同じ日の学級通信に今後の歴史学習を調べ学習としておこない、近代日本のあゆみを2人ひと組で調べることで、およびそのトピックと担当者が発表されている。

トピックは次のような内容である。

①大日本帝国憲法、②教育勅語、③日清戦争、④日露戦争、⑤韓国併合条約、⑥関東大震災、⑦治安維持法、⑧満州事変、⑨2.26事件、⑩盧溝橋事件、⑪第2次世界大戦、⑫真珠湾攻撃、⑬ミッドウェー海戦、⑭東京大空襲、⑮学童疎開、⑯広島、長崎への原爆投下、⑰ポツダム宣言、⑱日本国憲法

2人ひと組の担当者を決める時にはくじ引きで決めたという。子どもたちにとっては調べ始めてみないとよくわからない事件や課題だったのであろう。近現代史で学ぶトピックは戦争と平和というテーマにつながる重要事項で、何が重要事項であるかは教師が指導性を発揮している。

2学期の学級通信は、秋祭りの準備に子どもたちが燃える様子と、沖縄学習に関する記事が多くなり、それ以外の歴史学習に関する記事は特に見当たらない。次に、教材として使われた祖父母アンケートの内容を検討することで、子どもたちの学びの一端を理解していきたい。

(5) — 2 教材としてのアンケート調査

——「おじいちゃん・おばあちゃんの生きてきた時代調べアンケート」

祖父母へのアンケート依頼文の中で、担任教師は「今の社会や自分たちの生活とのつながりを考えながら」「調べたり・聞き取ったり・実際に行ってみたり」を合い言葉に学習を進めています、と歴史学習の方針を説明し、「アンケートは学習の際、印刷して子どもに資料として配」と断っている。

2012年度は15人から丁寧な回答が寄せられた。15人の内訳は男性が7人、女性が6人、性別不明が2人で、出生年は不明の2人を除くと1930年から45年の15年間に収まっていた。現在82歳から67歳、多くは日中戦争、太平洋戦争のさなかに物心がついた、あるいは思春期を過ごした人々である。

「おじいちゃんおばあちゃんの生きてきた時代調べアンケート」は、3つの大きな設問からなっている。1番目は、主として1970年以前の出来事のうち「大事な出来事・物」「印象深い出来事・物」などで、「ぜひお孫さんに伝えたいこと」について以下のように3つそれぞれの観点からあげる質問で、年代と事柄、推薦する理由とコメントの欄が設けられている。

- ① 戦争や平和に関すること、
- ② 社会や自分の大きな影響を与えた社会的な出来事・事件
- ③ 印象深く覚えている社会的な出来事・イベント・事件

第2の質問は、学生時代、子ども時代について「心に強く思っていること」を自由記述で回答する

表2 「祖父母アンケート」回答者の構成

出生年	男性	女性	計
～1930	-	1	1
～1935	2	2	4
～1940	4	2	6
～1945	1	1	2
～1950	0	0	0
不明	-	-	2

(n=15.男性7女性6不明2。但し不明の2名は、回答内容から1940年以前、1945年以前各1名、男女各1名と推定できる。)

ようになっている。

- ① 夢中になったものやこと、
- ② 心に残る学校でのエピソード (先生、授業、友達など)
- ③ 家族でのエピソード

そして最後の質問は、「自分の子どものころと、今の子どもたちを比べてみて思うこと、感じること (物や人や社会について) を教えてください」と先人からの子どもたちへのメッセージを聞いている。

祖父母は孫の学習のためと考えて丁寧な回答を寄せる場合が多く、6年生の孫が読めそうにない漢字はひらかなで記した者もある (引用に際しては括弧内に漢字を補った部分がある)。歴史認識の方法としてみると、日常生活の側から事件や戦争をとらえるという手法で社会史的だといえよう。また、アンケートへの回答を史料とするという点で、ライフ・ヒストリーを方法としている。ただし、答えやすく回答欄が準備されている質問は、事件や出来事、物など社会全体に関わる大きな事件中心なので、自由記述欄が準備されている子ども時代の遊びや学校生活、家族生活に関わる回答の方は、詳しい記述が少ない。これを第1次回答として、ひき続きインタビュー調査をおこなうことができたなら学習は深くなるだろうと考えられる。

第1の設問から祖父母の回答をみておきたい。目立った回答の第1は、幼児期から10代前半で体験した、子どもとしての戦争体験で、10名があげている。敗戦前後のモノ不足、勤労動員、疎開経験などは12名の祖父母が戦争体験としてあげていた。

「1941年太平洋戦争が始まったとき、私は国民学校の1年生だった。4年生になる頃には東京の中目黒も米軍のばくげき (爆撃) で危なくなり、3年生から6年生までの児童が先生と一緒に福島へそかい (疎開) した。食べる物もなく、親とはなれてくらす日々は悲しかった。」

「農家に育ったが、お米は供出に出させられて、麦、ひえ (稗)、あわ (粟) などの実や野菜を食べてきました。」

「父ひとりを残して、家族全員が信州に疎開しました。慣れない土地、冬の寒さなどが重なり、遠くの学校にトボトボ歩いて通ったこと、この逆境の中でもいつも厳しく優しく教育・しつけをした母の姿が今でも忘れられません。」

簡潔な言葉なのだが、子どもたちには縁の深い祖父母の言葉ゆえのリアリティがあるだろう。中には、空襲による過酷な経験をした祖父母もいた。また記述は簡潔だが、満州の小学校に通った経験を持つ祖父、特攻隊の予科練生を家族で丁寧に世話したという祖母もいた。原爆について孫たちに伝えたいと書く祖父は、自身の経験というのではなく、唯一の被爆国という事柄の重要性を理由に挙げている。

「日本の輸送船が爆撃され、多くの死者が出た。翌日家の前に血の付いたわらぶとん（布団）が積んであった。海軍ぼ（墓）地をつくり、亡くなった人をとむらっていた。」
 「東京下町で米軍の爆撃を受けて逃げる日々。1944 年秋～1945 年春。毎日のように空襲を受け、自宅に爆弾が投下され生き埋めになったのを掘り起こされて蘇生したり、夜間母に手をひかれて火の海の中を逃げ惑った経験、恐ろしい毎日だった。」
 「4、5 歳頃、空襲警報が鳴るたびに防空壕に入ったこと。真っ暗な夜道を親に手を引かれ走ったことを思い出します。防空壕の中で皆で食べたおにぎりも忘れられません。」

敗戦直後の経験をあげる者は 7 名いたが、内容は明暗両面である。敗戦後の生活難はひとこと「大変だった」という記述が多いのに対して、戦後改革の印象は、教育の機会均等や平和憲法が当時の子どもたちに希望としてとらえられていたことをうかがわせている。トピックとしては新円切り替えもあがっている。

「太平洋戦争で負けて生活に苦労した。」「大変な生活を送った。」
 「2 部授業、ベビーブームで教室が足りず……」
 「外で元気に遊べるようになった。」
 「平和憲法が作られ、人々は貧しいながらも未来に希望を持って生きた。」
 「高校の教科書が変わった。……社会科で日本の地理よりも外国の事柄を多く教わったように思います。」
 「義務教育が中学校までになった。裕福な家庭の子のみ中学進学が許されなかったのが（ママ）……すべての子が中学教育を受けられるようになった。」

30 年代以降に生まれた祖父母の記述には、次第に戦後史の事件が取り上げられるようになる。1930 年生まれ（1 人のみ）はすべて戦前のトピックだったのに対して、1944-45 年生まれ（1 人は入学年齢から推定）の 3 名は、当然のことながら 3 つとも戦後のトピックであった。孫たちに伝えたい事件として、提案された戦後史のトピックは以下のようである（重複回答含む）。

- ・ 学歴社会「大卒の新人が上席に配置された。」
- ・ 9 年間の義務教育（1947） 裕福でなくとも中学に進学可能に。
- ・ 湯川秀樹博士のノーベル賞受賞（1949）
- ・ 朝鮮戦争 「また大きな戦争になるのではとの不安」を抱いたという。
- ・ メーデー事件（1952） 日米講和条約締結、「同級生が逮捕された。」
- ・ 日米安全保障条約改定反対闘争（1959-60 年）
- ・ 東京オリンピック（1964）5 名、
- ・ 新幹線開通 3 名

- ・ ガガーリンの宇宙飛行 (1961)、ソビエトの宇宙開発の先行 2 名
- ・ 高度経済成長 (1965 年～) 2 名
- ・ 新宿の火炎瓶事件 (1966)、「工作中に遭遇した。」
- ・ 3 億円事件
- ・ オイルショック (1970)

14 名からの回答でも、13 もの話題が取り上げられている。

このように、祖父母の回答は 1930 年代から 1970 年代に及ぶ近現代史の様々なトピックを取り上げており、子どもたちにとっては非常に身近な過去の出来事である。毎年おこなわれているこのアンケートの内容は、近現代史集中型の教材として貴重なものといえよう。

第三章 ―― まとめと今後の課題

第一章で概括した歴史教育の現状の中に、第二章で紹介した和光鶴川小学校の歴史学習においてみると、和光鶴川小学校の歴史学習の特徴とそのもつ意味がいくつか浮かび上がってきた。

和光鶴川小学校の歴史学習の特徴のひとつは、生活者の側からとらえる政治史・事件史という点である。

大野裕一教諭は社会科の学習は「調べる、聞く、行って見る」という事を大切にしながら、「今の社会生活と歴史をつなげて考える」ような歴史像の獲得を社会科学学習で目指しているという。その場合、今の社会生活と歴史をつなげて考えるために大切にしているのは、教材のもつ特質や祖父母にアンケートをとって作成した教材であろうと考える。親や祖父母の生活体験を直接聞いたりアンケートを取ったりして教材化するという手法は、日常生活の側から歴史をとらえる視点をもたらす。

さらに、これらの教材の多くが子ども時代の体験で構成されており、子どもたちが共感しやすい教材であることが印象的であった。阪神淡路大震災の経験を語った教師の経験談は小学校 4 年生の時の体験である。また祖父母の戦争体験も子ども時代の体験である。さらに、ユージン・スミスが写真を撮った水俣病の少女もやはり子どもであった。そのように意識的に子どもの体験を教材化したことで、子どもたちにとって歴史の事実がリアリティをもち、共感的に理解しやすくなったと考えられる。ただ、戦時下で子ども時代を過ごした人口が年々減少してくるとすると、このような教材を今後どのくらいのあいだ使い続けられるかは検討しなければならない。

つぎに、時代を遡りつつ近現代史中心の歴史学習を組織している点についてである。それは経験主義のカリキュラム編成であることは間違いないが、2 つの側面をもっていると考えられる。ひとつは子どもの日常生活に近い事象から次第に過去へとさかのぼり、次には空間的にも次第に遠い地域の実例にさかのぼるという、子どもの時間空間概念を次第に広げていくという点である。過去や未来という時間概念を、身近で想像可能な事象から、

次第に抽象的な事象へと広げていく。中世や戦国時代を学ぶよりも、父親母親が生きてきた時代、祖父母が生きてきた時代というように具体的な時間でさかのぼることが、小学生にとって分かりやすいという判断である。

今ひとつの側面は、子どもたちを将来の自立した主権者として育てるという近代学校の教養教育の目標が、近代社会の諸問題に人々が対処してきた史実を学ぶことで達成されるのではないかという、教育目標と近現代史の学習内容そのものの適合性である。平和学習は、現代社会に生きる未来の主権者の教養を形成するという見通しから価値ある学びの内容として選ばとられたのであろう。前者が子どもの認識の問題としたら、後者は教育的価値の問題である。

実際に授業の記録（それは文書に残されているという点では現実の豊富な内容の一部にすぎないのだが）をみると、遡ることの有効性はとくに小学校の歴史学習において顕著であるが、中学生になるとさらにもっと歴史空間に飛躍ができそうだという印象をもった。

これは自由にテーマを選ばせた際に、古代や戦国時代を選択した子どもが全員ではないが案外多かったことと関わる。中には江戸幕府を丁寧にレポートした子どももいた。彼らは想像力を働かせて過去の時代を捉えようとしているが、その際過去は戦後史など「今」につながる事実の集合より、かなり自由に（この場合は教科書にそって）切り取られた物語になっている。そのような過去の「物語」に、「今の社会とつながる」社会問題とその解決の物語を見いだして行くことは、相当な史料の掘り起こしや研究の発展に裏付けられた強力な仮説がないと無理だという意味では、遠い過去は抽象的で小学生には難しい。しかし歴史学の成果に依拠して問題を切り取ることは可能で、複雑な情報が飛び交う現代の問題よりも問題の構造に明快に近づくこともできる。例えば「縄文と弥生」の主題は、「戦争と平和」より時代が古くて想像からかけ離れるという意味では抽象的だが、情報量が多くない分だけ具体的なイメージを作りやすい可能性もある。まだ一部の生徒かもしれないが、現実から飛躍した学びに興味を持つ可能性はあるのではないか。

また、祖父母の回想のなかに戦後の印象深い出来事として「学歴社会」や「中学校義務制」があげられていたことにも注目したい。高卒で数年勤めたあとで大卒新人が自分より高座に席を与えられたとか、中学進学率が同世代1割から10割への転換に遭遇した印象は大きかっただろう。しかし、小学生に「学歴社会化」というテーマを考察することは確かに難しい。ところがもう一方では、ちょうど子どもたちが自分の将来を考え始める時期に差し掛かっていた9月から10月ころの学級通信には、「賢さとは何か」という子どもたちの投書（学習ノートへの作文を学級通信に掲載したもの。掲載されることを意識しているという意味では投書のようなもの）をきっかけにして次々と議論が重ねられていった。それはおそらく中学受験あるいは内部進学を考え始めた時期と重なっているであろう。子どもたちに自分の未来という時間軸を考えられるようになったとき、歴史学習についても対応する抽象的な世界が開けてくるのかもしれないと考えられるのである。現実から一端は飛び上がって、過去の歴史と対話することが翻って現実を明確に意識することにつながる

ような歴史学習の醍醐味は、6年生に芽生え始めた長い時間感覚から推察して中学生以上のものである。今後ひき続き検討したい点である。

なお、和光鶴川小学校の歴史教育についてさらに理解を深める為には、総合学習との関係や、学級づくりの理論方法に言及し、検討を加えることが必要である。今回は歴史教育の現状の中に大野教諭の実践を位置づけることが中心課題だったので、総合学習と教科学習の関係、生活指導の方法に関しては十分な検討は出来なかった。今後の課題としたい。

今回歴史教育に関わる実践と理論の先行研究を調査し、また和光鶴川小学校の歴史教育を具体的に検討する機会を得たことで、筆者自身が従事する社会史（日常生活史）研究と学校教育の歴史学習の関係について改めて考える機会を得た。政治史や事件史ではない社会史的な課題も歴史学習で取り上げられるように教材化すると、生徒にとって本質的な興味関心と社会問題との接点に行きつくかもしれない。例えば「学歴社会化」といった問題も、中学・高校生なら自分と社会を繋ぐ本質的な興味にねざして学習が進むかも知れない。筆者は、「少子化」というテーマで家族構造の変化を教材化できたら現代史の学習に適しているだろうと思う。

このように、いま注目されはじめている主題編成型の教育内容を開発するためには、その主題が体系的総合的な歴史認識の形成とどのような関係にあるのか、少なくとも自覚的でなければならないであろう。例えば筆者自身はウジ社会からイエ社会への発展で日本の歴史を説明しようとする日本文化論（例えば公文俊平）¹⁷⁾ に対して、ウジからイエへ、そして個人の独立性の強い近代家族へという家族の変化を対置して大人と子どもの関係の変容を考えようとしている。近代家族の中の一つの親子の関係、近世社会の中の一つの親子関係でも、その具体的なエピソードは日本の家族の大きな歴史の中に位置づける可能性をもつと考えるのだ。

本稿の第一章で、「歴史教育は、子どもの歴史像を形成するためにすべての時代をカバーする事が必要と考える。その際、重要な事項を選択して、主題学習によって深める事が必要だ」という体系性重視と、「適当な切り口を設定して、そのテーマに即して地域間、事象間の相互関連を認識させるという主題編成型の教育内容」の重視型の対立に言及した。しかし実は、主題編成が長期的な時代をカバーし、体系的な歴史像を形成することに寄与できるような道も存在する。教材開発をめぐる自由に議論できる文化的な土壌が何よりも大切だと考える。

《注》

- 1) 安井俊夫『子どもが動く社会科』地歴社、1982年。同『戦争と平和の学び方 特攻隊からイラク戦争まで』明石書店、2008年。同『子どもと学ぶ歴史の授業』地歴社、1979年。同『子どもの目で学ぶ近現代史』地歴社、2008年。
- 2) 宮原武夫『子どもは歴史をどう学ぶか』青木書店、1998年。歴史教育者協議会『歴史教育・社会科教育年報 歴史教育と世界認識』三省堂、1991年、158頁。加藤公明『わくわく論争、考える日本史授業 教室から〈暗記〉と〈正解〉が消えた』地歴社、1991年。

- 3) 歴史科学協議会『歴史評論』749号、2012年9月、校倉書房。
- 4) 歴史学会も「歴史研究と歴史教育を問い直す」という特集を組んでいる。歴史学会『史潮』65号、2009年6月、31-38頁。歴史学者の歴史教育論としては、鈴木哲雄『社会史と歴史教育』岩田書院、1998年。中村哲編著『歴史はどう教えられているか』日本放送出版会、1995年、など。
- 5) 児玉康弘「歴史教育における市民性の育成——附属新潟中学校における実践事例」『新潟大学教育学部研究紀要』第5巻第1号、2012年6月受理。
- 6) 福井憲彦・田尻信壹編著『世界史授業デザイン——思考力・判断力・表現力の育て方』明治図書、2012年8月、6頁。同書所収、岸本美緒「銀と世界史」、藤村泰夫「授業モデル、ザビエルで16世紀の日本と世界を考えよう」14-17, 57-62頁。
- 7) 宮原武夫『歴史の認識と授業』岩崎書店、1981年、24-29頁。
- 8) 小国嘉浩『戦後教育の中の〈国民〉』吉川弘文館、2007年。
- 9) 前出、宮原武夫『歴史の認識と授業』岩崎書店、1981年、264-265頁。同『子どもは歴史をどう学ぶか』青木書店、1998年。
- 10) 例えば平岡さつき「日本における歴史教育の構造——教科書叙述の変遷に着目して」詳しく言及されているのは、人物史における人間像の扱い方・南朝の扱い方である。
- 11) 山田秀和「小中高の歴史教育における段階性」全国社会科教育学会『社会科研究』75号、2011年、11-20頁。
- 12) 鈴木哲雄「小中高一貫の社会科歴史教育を考える」『歴史評論』679号、2006年、品川区教育委員会『品川区小中一貫教育要領』講談社、2005年参照。
- 13) 若狭蔵之介『生活のある学校』中公新書、1977年。
- 14) 鈴木正気『川口港から外港へ』草土文化、1978年。
- 15) 坂本忠芳、若狭蔵之介他編『表現する教室／フレネ教育』青木書店、2000年所収。
- 16) 田中仁一郎著『教室を変える／フレネ教育』青木書店、1993年。田中は歴史的な建造物を自分の手で造るために調べる授業を展開する。横山はこれを平板な印刷物の中の歴史から「立体」的な歴史に飛び出していると評価する（横山、前掲書131-132頁）。
- 17) 公文俊平『文明としてのイエ社会』中央公論社、1979年。

謝辞：本稿執筆に際して快く資料を提供してくださった大野裕一教諭に深く感謝し、御礼を申し上げます。